

Kranefeld, Ulrike; Mause, Anna-Lisa; Duve, Jan

Zur Materialität von Prozessen des Musik-Erfindens: Interaktionsanalytische Zugänge zur Wandelbarkeit der Dinge

Weidner, Verena [Hrsg.]; Rolle, Christian [Hrsg.]: *Praxen und Diskurse aus Sicht musikpädagogischer Forschung*. Münster ; New York : Waxmann 2019, S. 35-50. - (Musikpädagogische Forschung; 40)



Quellenangabe/ Reference:

Kranefeld, Ulrike; Mause, Anna-Lisa; Duve, Jan: Zur Materialität von Prozessen des Musik-Erfindens: Interaktionsanalytische Zugänge zur Wandelbarkeit der Dinge - In: Weidner, Verena [Hrsg.]; Rolle, Christian [Hrsg.]: *Praxen und Diskurse aus Sicht musikpädagogischer Forschung*. Münster ; New York : Waxmann 2019, S. 35-50 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-207035 - DOI: 10.25656/01:20703

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-207035>

<https://doi.org/10.25656/01:20703>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Verena Weidner, Christian Rolle (Hrsg.)

PRAXEN UND DISKURSE AUS SICHT MUSIKPÄDAGOGISCHER FORSCHUNG

PRACTICES AND DISCOURSES
FROM THE PERSPECTIVE
OF MUSIC EDUCATIONAL
RESEARCH

Musikpädagogische Forschung

Research in Music Education

Herausgegeben vom Arbeitskreis
Musikpädagogische Forschung e. V. (AMPF)

Band 40

Proceedings of the 40th Annual Conference of the
German Association for Research in Music Education

Verena Weidner, Christian Rolle (Hrsg.)

Praxen und Diskurse aus Sicht
musikpädagogischer Forschung

Practices and Discourses from the
Perspective of Music Educational
Research



Waxmann 2019
Münster • New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

**Musikpädagogische Forschung, Band 40
Research in Music Education, vol. 40**

Print-ISBN 978-3-8309-4048-7

E-Book-ISBN 978-3-8309-9048-2

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2019

Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster

Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster

Druck: mediaprint solutions GmbH, Paderborn

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706

Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.

Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des

Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung

elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

Verena Weidner & Christian Rolle

Einleitung..... 9

Introduction

Peter Klose

DOINGS AND PLAYINGS?

Eine praxeologische Sicht auf Musik und musikbezogenes

Handeln in musikpädagogischer Perspektivierung 19

DOINGS AND PLAYINGS?

A Praxeological View on Music and Music-Related Action

From the Perspective of Music Education

Ulrike Kranefeld, Anna-Lisa Mause & Jan Duve

Zur Materialität von Prozessen des Musik-Erfindens:

Interaktionsanalytische Zugänge zur Wandelbarkeit der Dinge 35

The Materiality of Composition Processes. Interaction-Analytical Approaches

Towards the Changeability of Things

Marc Godau & Matthias Haenisch

How Popular Musicians Learn in the Postdigital Age

Ergebnisse einer Studie zur Soziomaterialität des Songwritings

von Bands in informellen Kontexten 51

How Popular Musicians Learn in the Postdigital Age. Results of a Study

on the Sociomateriality of Bands' Songwriting in Informal Contexts

Thade Buchborn, Elisabeth Theisohn & Johannes Treß

Kreative musikalische Handlungsprozesse erforschen

Einblicke in ein Verfahren der videobasierten Rekonstruktion von

Gruppenimprovisations- und -kompositionsprozessen von Schülerinnen

und Schülern..... 69

Exploring Processes of Creative Musical Actions. A Qualitative Video

Research Approach to Collaborative Improvisation and Composition

Processes at School

Andreas Bernhofer

Konzert-Community als Community of Practice

Jugendliche als Outsider, Newcomer und Experten in klassischen Konzerten ... 87

*The Concert-Community as a Community of Practice. Young People
as Outsiders, Newcomers, and Experts in Classical Concerts*

Jan Jachmann

Was macht einen Walzer zum Walzer?

Wissen über musikpraktische Konventionen als

Grundlage instrumentalpädagogischer Interaktion..... 103

Playing a Waltz like a Waltz. Knowledge of Conventional Music

Practice as the Basis for Interaction in Instrumental Music Lessons

Bianca Hellberg

Interpersonale Koordination

Perspektiven auf mikroprozessuales Handeln beim

gemeinsamen Musizieren im Unterricht119

Interpersonal Coordination. Micro-Procedural Action During

Joint Music Making in the Classroom

Mareike Haas, Sonja Nonte, Maria Krieg & Tobias C. Stubbe

Unterrichtsqualität in Musikklassen

Befunde aus der quasi-experimentellen Studie ProBiNi 137

Instructional Quality in Music Classes – Findings From the

Quasi-Experimental Study ProBiNi

Julia von Hasselbach

Massebalancierende Oszillationen in der Bogenführung

von professionellen Violinist*innen

Ein biomechanisches Merkmal mit hohem Potential zur Reduktion

des Risikos spielbedingter Erkrankungen..... 155

Mass Balancing Oscillations in the Bowing of Professional Violinists.

*A Biomechanical Feature with High Potential for Reducing the Risk
of Playing-Related Musculoskeletal Disorders*

Florian Lill, Johannes Hasselhorn & Andreas C. Lehmann

Der Zusammenhang von musikalischem Fähigkeitsselbstkonzept

und musikpraktischen Kompetenzen in der Sekundarstufe I.....171

The Relationship Between Musical Self-Concept and Practical

Music Competencies in Secondary Schools

*Christian Harnischmacher, Viola Cäcilia Hofbauer &
Karin Schulz-Heidorf*

Warum Musik wählen?

Eine mehrbenenanalytische Studie zur Vorhersage der Wahlbereitschaft
zum Fach Musik durch die Motivation der Schüler*innen und die
individuelle Förderung von Musiklehrkräften im Musikunterricht 189

Why Choose Music?

*A Multilevel Path Analysis Predicting Students' Choice of Music Electives
Due to their Motivation and Music Teachers' Individualized Instruction*

Katharina Höller

Alternativen konstruieren und erproben

Überarbeitungsmuster und Problemstellen des differenzierenden
Hörens bei der Umsetzung in eine grafische Notation 205

*Constructing and Testing Alternative Solutions. Characteristic Patterns
and Challenges in Listening and Visualizing*

Stefanie Rogg

Zu didaktischen Funktionen musikpädagogischer Aufgabenstellungen 219

Didactic Functions of Music-Pedagogical Tasks

Benjamin Eibach

Begriffsforschung in der Musikpädagogik:

Relevanz, Methodologie und Ertrag dargestellt anhand einer
Untersuchung des Begriffes Musik-Lernen 231

*Studies on Terminology in Music Education: Their Relevance, Methodology
and Benefit Exemplified by the Term Musik-Lernen (Music Learning)*

Simon Stich & Christian Rolle

Befremdung des Vertrauten

Eine vergleichende durch Videos stimulierte Interviewstudie
über Musikunterricht in Schweden und in Deutschland 245

*Making the Familiar Strange. A Comparative Video-Cued Interview
Study of Teaching Music in Sweden and Germany*

Verena Weidner, Maurice Stenzel, Matthias Haenisch & Marc Godau „... like being in a band baby!!!“ Postdigitale Semantiken und diskursive Strategien in der Onlinekommunikation um Ableton Link	263
<i>“... like being in a band baby!!!” Postdigital Semantics and Discursive Strategies in the Online-Communication About Ableton Link</i>	
Andreas Lehmann-Wermser „Weiße“ Musikpraxen zeigen Rassistische Strukturen als relevante Kategorie musikpädagogischer Forschung?	279
<i>Showing “White” Music Practices. Racist Structures as Relevant Categories of Music Educational Research</i>	
Nicola Bunte & Andrea Welte Bericht zum Symposium „Gute künstlerische Ausbildung?“ – Hürden, Instrumente und Evaluationsergebnisse in der Diskussion zwischen Musikhochschule und Universität.....	297
<i>Report on the Symposium “Good Professional Education in Music?” – Hurdles, Instruments, and Evaluation Results in the Discussion Between the Academy of Music and the University</i>	
Adrian Niegot, Stefan Orgass, Constanze Rora; Diskutant: Michael Ahlers Symposion „Prozesse der Modellbildung in musikpädagogischen (Forschungs-)Kontexten“	301
<i>Symposion “Processes of Modelling in Music Education (Research) Contexts”</i>	
Daniel Mark Eberhard, Juliane Gerland, Melanie Herzog, Heinrich Klingmann, Daniela Laufer & Annette Ziegenmeyer Bericht zum Symposium: „Darf man eigentlich noch Inklusion sagen ...?“ Musikpädagogische Positionen zwischen Prä- und Post-Inklusion	303
<i>Report on the Symposium: “Is it Still Allowed to Say Inclusion ...?” Positions on Pre- and Post-Inclusion in Music Education</i>	

Ulrike Kranefeld, Anna-Lisa Mause & Jan Duve

Zur Materialität von Prozessen des Musik-Erfindens: Interaktionsanalytische Zugänge zur Wandelbarkeit der Dinge

The Materiality of Composition Processes. Interaction-Analytical Approaches Towards the Changeability of Things

Various things, such as instruments, everyday items or digital media, are often-times at the centre of students' composition processes and therefore central for the understanding of music education in schools. In the wake of Latour's progressive actor-network-theory (Latour, 2005), a number of innovative approaches in qualitative classroom research focusing on the role of things have emerged (e.g. Fetzer, 2017; Martens, Asbrand, Spieß, 2015). From a praxeological perspective, recent research suggests that (in-school) use of things follows ritualized rules and that the specific meaning attributed to them is subject to constant re-negotiation (Rabenstein, 2018b). This article tries to summarize classroom research integrating things in order to develop a methodological framework for a subject-specific approach. The proposed changeability of things will be elaborated in a case study of a student group's composition process (Rabenstein, 2018a).

1. Einleitung und Fragestellung

Betrachtet man Kompositionsprozesse im schulischen Unterricht mit Barrett (1998) als „a teaching and learning strategy employed to promote musical thinking and understanding“ (ebd., S. 13), so verwundert es angesichts dieses konstatierten fachdidaktischen Potenzials, dass die Erforschung von Prozessen des Musik-Erfindens nach wie vor ein Desiderat darstellt (Fiedler & Handschick, 2014).¹ Das gilt insbesondere für solche Perspektiven, die das Musik-Erfinden grundlegend in seiner fachbezogenen Interaktionsbedingtheit erfassen wollen. Die analytische Berücksichtigung der Interaktionsprozesse erscheint allerdings gerade relevant, wenn man Prozesse des Musik-Erfindens als musikbezogene Aushandlungsprozesse deutet. Zudem können sie als wertvolle Gelegenheiten

1 Ausnahmen bilden etwa Kranefeld (2008) und Rosenbrock (2006).

zum „ästhetischen Streit“ (Rolle, 2014, S. 5) angesehen werden und erlangen unter anderem dadurch besondere fachdidaktische Bedeutung.

Vor diesem Hintergrund hat sich an der musikpädagogischen Forschungsstelle der Technischen Universität Dortmund im Rahmen des Projekts ModusM² ein Forschungsschwerpunkt zur (zumeist) videobasierten Rekonstruktion von Prozessen des Musik-Erfindens in der Schule³ entwickelt. Dabei wird in den beteiligten Forschungsvorhaben immer wieder die Frage relevant, wie wir der Materialität dieser Prozesse in unseren videobasierten Interaktionsanalysen gerecht werden können. Denn Dinge bzw. Artefakte wie Musikinstrumente, Alltagsgegenstände, digitale Medien, Raumelemente und Möblierung spielen für unterrichtliche Prozesse des Musik-Erfindens eine zentrale Rolle und bilden damit einen wichtigen Forschungsgegenstand für deren Erschließung.⁴ Dabei stellen sich grundlegende Fragen, etwa wie diese die Kompositionsprozesse in der Schule ermöglichen und beschränken oder wie die Dinge von den Lehrenden und den Schüler*innen einbezogen, aber auch ggf. innerhalb der Prozesse des Musik-Erfindens transformiert werden.

Der vorliegende Beitrag verfolgt die methodologische Frage, wie die Berücksichtigung der Rolle der Dinge zum Verständnis und zur Rekonstruktion von schulischen Prozessen des Musik-Erfindens beitragen kann. Dazu wird mit Hilfe eines interaktionsanalytischen Zugriffs die Rolle der Dinge explizit in den Mittelpunkt einer Fallanalyse gestellt. Die Vorgehensweise orientiert sich dabei an Dinge integrierenden Ansätzen in der qualitativen Unterrichtsforschung, die zuvor kurz skizziert werden. Abschließend wird das Potenzial für einen solchen Ansatz in der Erforschung von Prozessen des Musik-Erfindens in der Schule diskutiert.

2 <https://www.musik.tu-dortmund.de/forschung/musikpaedagogische-forschungsstelle/forschungsprojekte/modusm/>.

3 Datengrundlage der beteiligten videobasierten Projekte sind Mitschnitte aus authentischem Musikunterricht an Schulen, in denen nach eigener Angabe der Lehrenden oder Komponist*innen Prozesse des Musik-Erfindens in Gruppen initiiert werden. Wir unterscheiden deshalb bei der Bezeichnung der Prozesse bewusst nicht zwischen den im Diskurs teils uneinheitlich verwendeten Begriffen (wie z.B. Improvisation, Komposition, (musikalisches) Gestalten), sondern nutzen den allgemeineren Begriff des Musik-Erfindens, der alle in der Praxis vorgefundenen (Misch-)Formen einschließen soll.

4 Godau (2018) verweist bereits auf die „Materialität musikpädagogischer Praxis“ (S. 46), betont jedoch gleichzeitig, dass die Erforschung der Rolle der Dinge im Musikunterricht ein Desiderat darstellt.

2. Die Berücksichtigung der Dinge in der aktuellen qualitativen Unterrichtsforschung

Alle aktuellen Ansätze in der Unterrichtsforschung, die Dinge als Ko-Konstrukteure unterrichtlicher Praktiken betrachten und sich mit der Rolle der Dinge in Lernprozessen beschäftigen, verbindet eine Abkehr von qualitativen Analysemethoden auf ausschließlich verbalsprachlicher Basis, wie sie lange Zeit die erziehungswissenschaftliche Unterrichtsforschung insbesondere in Anlehnung an konversationsanalytische Traditionen bestimmt hat (vgl. z.B. Breidenstein, 2002; Krummheuer & Naujok, 1999). Dies bedeutet notwendigerweise eine Erweiterung konversationsanalytischer Methoden um die Berücksichtigung von Körpern, Räumen und schließlich auch von Dingen, wie es etwa in der „multi-modalen Interaktionsanalyse“ (z.B. Schmitt, 2015) geschieht. In erziehungswissenschaftlichen Studien wird dabei beispielsweise die Rolle der Tafel oder des Tafelanschriebs fokussiert (z.B. Breidenstein, 2006; Kalthoff & Röhl, 2011), es existieren aber auch fachbezogene Zugriffe, die etwa die Rolle der Dinge in Experimenten im naturwissenschaftlichen Unterricht (z.B. Röhl, 2013) oder didaktischer Gegenstände im Mathematikunterricht (z.B. Fetzer, 2012) in den Blick nehmen. Inspiriert wird diese Hinwendung zu den Dingen in der Unterrichtsforschung auch durch einen für die Geistes- und Kulturwissenschaften konstatierten „material turn“ (vgl. König, 2012). Neben der Akteur-Netzwerk-Theorie Bruno Latours (Latour, 2005)⁵ werden in der Unterrichtsforschung auch die entsprechenden Überlegungen innerhalb der Praxeologie, etwa bei Schatzki (2016) oder Reckwitz (2003) zum theoretischen Bezugspunkt. Dabei geht es um die „Materialität sozialer Praktiken“ (Reckwitz, 2003, S. 282): „Die Artefakte erscheinen weder ausschließlich als Objekte der Betrachtung noch als Kräfte eines physischen Zwangs, sondern als Gegenstände, deren sinnhafter Gebrauch, deren praktische Verwendung Bestandteil einer sozialen Praktik oder die soziale Praktik selbst darstellt.“ (Reckwitz, 2003, S. 291). Kalthoff, Cress & Röhl (2016) sprechen vom Phänomen der Verflechtungen und geben damit einen Hinweis darauf, was in einem qualitativ-empirischen Zugriff rekonstruiert werden könnte. Sie fragen, „wie das Materielle menschliches Handeln ermöglicht und beschränkt, anregt, in bestimmte Bahnen lenkt, stabilisiert, wie es sich auch qualitativ darauf auswirkt; wie menschliches Handeln umgekehrt aber auch das Materielle gezielt einbezieht, nutzbar und verfügbar macht, es transformiert und seine Spuren in oder auf ihm hinterlässt“ (ebd., 2016, S. 21).

5 Latour steht für einen radikalen Ansatz innerhalb der Soziologie, der auf einer Neubewertung der Rolle von Dingen beruht: „any thing that does modify a state of affairs by making a difference is an actor“ (Latour, 2005, S. 71). Dingen wird dadurch eine eigene Agency zugesprochen, getragen von der Vorstellung, dass sie mit menschlichen Akteur*innen Netzwerke bilden und so gemeinsam agieren können.

Es stellt sich nun die Frage, wie die Unterrichtsforschung diese vor allem theoretisch formulierten Verflechtungen in ihren Analysen operationalisieren will.⁶ Im aktuellen Diskurs lassen sich verschiedene Forschungsstränge identifizieren, die sich sowohl in ihrer disziplinären Herkunft und ihren entsprechenden Fragestellungen, als auch in ihren Forschungsparadigmen durchaus unterscheiden (vgl. Rabenstein, 2018b). So nimmt beispielsweise Röhl (2013) eine explizit soziologische Perspektive auf Unterricht ein und rekonstruiert Wissensordnungen im naturwissenschaftlichen Unterricht. Im Gegensatz zu Röhl, der mit teilnehmender Beobachtung arbeitet, setzen andere Ansätze der Unterrichtsforschung auf videobasierte Methoden bzw. auf die Analyse von (erweiterten) Transkripten. Solche Verfahren bieten automatisch einen anderen Grad der Auflösung, da sie in einem zyklischen Verfahren einen immer wiederkehrenden mikroanalytischen Zugriff auf die Daten ermöglichen. Einen ebensolchen Weg verfolgt unter anderem die dokumentarische Unterrichtsforschung, die an der Rekonstruktion der Rolle von Dingen innerhalb der „Herstellung sozialer Ordnung des Unterrichts“ (Martens, Asbrand & Spieß, 2015, S. 50) interessiert ist. Dabei geht es ganz im Sinne der dokumentarischen Methode vor allem darum, das implizite, habitualisierte Wissen und die inkorporierten Praktiken empirisch zugänglich zu machen (Sturm, 2014; Asbrand, Martens & Petersen, 2013; Martens et al., 2015).⁷

Als spezifisch fachdidaktischer Ansatz lässt sich die Forschung von Fetzer (2012, 2017) mit ihrer Objekt integrierenden Erweiterung der interpretativen Unterrichtsforschung (Krummheuer & Naujok, 1999) anführen. Hier hat Latours Vorstellung einer Agency der Dinge Konsequenzen bis hinein in das sequenzanalytische Vorgehen. So weist Fetzer den Dingen in der Turn-by-Turn-Analyse eigene Turns zu. Interessant für unsere eigenen Studien ist Fetzers Ansatz besonders aufgrund ihrer Ausrichtung auf fachbezogene Interaktionsprozesse, etwa mit der Frage, wie Dinge eine Rolle in mathematischen Argumentationen von Schüler*innen übernehmen können (Fetzer, 2017).

6 Wir konzentrieren uns explizit auf Beiträge aus der Unterrichtsforschung. Weitere, die Dinge in den Blick nehmende Forschungsarbeiten (etwa in Anschluss an kulturwissenschaftliche Perspektiven auf eine Dinghermeneutik oder an Rekonstruktionen der Rolle von Dingen in Interviewstudien) blenden wir dabei zunächst aus.

7 Martens et al. (2015) verweisen dabei auf die Anschlussfähigkeit der Theorie Latours an die für die dokumentarische Methode grundlegende Wissenssoziologie Karl Mannheims. Während Mannheim mit dem Begriff der *Kontagion* auf „das unmittelbare Berührtsein zwischen Menschen sowie zwischen Menschen und der Natur bzw. den Dingen (Mannheim, 1980, 125ff.)“ (Martens et al., 2015, S. 51) verweise, spreche Latour von Mensch-Ding-Netzwerken, durch die „neue soziale Akteure“ (ebd., S. 52) entstünden.

3. Wandelbarkeit der Bedeutung der Dinge

Doch es gibt auch Kritik an den bisherigen Überlegungen und methodologischen Ansätzen. So verweist Rabenstein (2018a) zum Beispiel auf die „Tendenz, die Bedeutung der Dinge im Zusammenhang mit ihrer stofflichen Beschaffenheit zu fixieren“ (Rabenstein, 2018a, S. 322). Dies sei deshalb nicht zielführend, da eine spezifische Materialität zwar bestimmte Praktiken ihres Gebrauchs mit sich brächte, ein Objektsinn aber nur im Gebrauch entstehen könne (ebd.). Mit der Annahme einer Umdeutung der Dinge durch ihren Gebrauch grenzt sich Rabenstein explizit von der Akteur-Netzwerk-Theorie Latours ab: Für Rabenstein ist das „Netzwerk eine (zu) starke Metapher und suggeriert allzu sehr, Dinge als stabile Einheiten zu setzen, während doch die alltägliche Erfahrung mit den Dingen eher ihre Instabilität zum Vorschein bringt“ (Rabenstein, 2018a, S. 23). Auch Röhl geht der Frage nach, „wie Dinge durch Gebrauch und Interaktion als pädagogische bzw. fachliche Objekte hervorgebracht werden“ (Röhl, 2015, S. 165) und macht damit die entsprechenden Transformationen zum zentralen Gegenstand seiner Studien. Bedeutung und Status von Dingen in der Schule seien demnach nicht festgeschrieben, „sondern ändern sich entlang einer Abfolge von Phasen, die durch einen unterschiedlichen Umgang mit ihnen gekennzeichnet sind“ (ebd.). Demzufolge seien die Dinge vieldeutig und erhielten erst in der Interaktion über deren jeweiligen Gebrauch ihre stets wandelbare Bedeutung (ebd.).

Eine solche „Wandelbarkeit der Bedeutung der Dinge“ (Rabenstein, 2018a, S. 320) durch ihren Gebrauch haben wir bereits vor einigen Jahren innerhalb der Video-Studie GeiGe⁸ thematisiert: Hier zeigte sich bei der Untersuchung der Inszenierung von Instrumentenvorstellungen im ersten JeKi-Jahr, dass Lehrende, die das vorgestellte Instrument selbst beherrschten, die Instrumente eher als musikalische Klangträger inszenierten und auf ihnen musizierten, während Lehrende, denen dieses Instrument unvertraut war, eher dazu neigten, die Musikinstrumente den Schüler*innen als physikalische Klangerzeuger vorzustellen und zu erklären (Kranefeld, 2017). Im Rahmen aktueller Studien zu Prozessen des Musik-Erfindens stellt sich wiederum die Frage, welche Rolle den Instrumenten in diesen Prozessen von den beteiligten Akteur*innen zugewiesen wird.

Im Folgenden möchten wir im Rahmen einer exemplarischen Fallanalyse den Aspekt der (Um-)Deutung von Dingen durch ihren Gebrauch beleuchten und dabei gleichzeitig der grundsätzlichen Frage nachgehen, welches Potenzial ein Dinge integrierender Ansatz für die Erforschung von Prozessen des Musik-Erfindens bieten kann. Anders als einige der bereits oben vorgestellten Studien, die erziehungswissenschaftliche (Martens et al., 2015; Asbrand et al., 2013) oder

⁸ GeiGe (*Gelingensbedingungen individueller Förderung an Grundschulen im ersten JeKi-Jahr*) war ein Verbundprojekt im Rahmen des JeKi-Forschungsschwerpunktes (BMBF 2009–2012).

soziologische Perspektiven (Röhl, 2015) einnehmen, wählen wir dabei eine explizit fachdidaktische Perspektive.

4. Fallanalyse: „Was ist mit der Flöte überhaupt?“

„Dinge sind nicht auf bestimmte Funktionen, Bedeutungen etc. festzulegen, sondern es ist systematisch mit ihrer Wandelbarkeit zu rechnen“ (Rabenstein, 2018b, S. 21). Die leitende Fragestellung der folgenden Fallanalyse schließt an diese Annahme an und rekonstruiert die interaktionsbedingte Wandelbarkeit der Dinge durch ihren Gebrauch: Wie kann ein Ding (in dem vorliegenden Fall eine Blockflöte) innerhalb eines Musik-Erfindungsprozesses einem Deutungsprozess unterworfen sein? Welche (Um-)Deutungen lassen sich beobachten und wie vollziehen sich diese innerhalb der Interaktion? Gleichzeitig stellt sich aber auch die methodische Frage, wie solche Umdeutungen innerhalb der Interaktion rekonstruiert werden können.

4.1 Zur Rekonstruktion der Wandelbarkeit der Bedeutung der Dinge

Rabenstein (2018b) schlägt für den Bereich einer praxeologisch ausgerichteten Unterrichtsforschung eine Erweiterung der von Reh und Ricken (2012) entwickelten Heuristik zur Rekonstruktion von Re-Adressierungen um eine materiell-diskursive Dimension vor (Rabenstein, 2018b, S. 23ff.).⁹ So formuliert Rabenstein unter anderem die Frage: „Welche Bedeutungen erhalten die Dinge durch ihre materielle Umgebung, ihre raumzeitliche Anordnung und ihren Verwendungszusammenhang?“ (Rabenstein, 2018b, S. 25). Entsprechend haben wir eine Segmentierung¹⁰ des Arbeitsprozesses entlang der verschiedenen Rollen bzw. Bedeutungen des Instruments innerhalb des Interaktionsgeschehens vorgenommen. Ausgewählte Schlüsselszenen wurden anschließend im Rahmen eines sequenzanalytischen Vorgehens einer multimodalen Interaktionsanalyse (Schmitt, 2015) unterworfen. Im Unterschied zu stärker verbal orientierten Zugängen ist für die multimodale Interaktionsanalyse charakteristisch, dass nicht nur die verbalen Äußerungen, sondern vor allem auch rein visuell sichtbare Komponenten der Interaktion wie Gestik, Mimik, aber eben auch die Dinge als Teil der Kommunikation in den Analysefokus rücken (vgl. Schmitt & Knöbl, 2013). Alle Formen interaktiver Praxis werden damit zu gleichwertigen Untersuchungsgegenständen

9 Gemäß der praxeologischen Unterrichtsforschung unterscheidet sie zwischen Fragen zu (1) Rahmungen und Situationsdeutungen, (2) Figurationen und Positionierungen und (3) Normativen Orientierungen (Rabenstein, 2018b).

10 Zur Methode der Segmentierung von videographischen Daten vgl. Dinkelaker und Herrle (2009).

(Schmitt, 2015). Dies hat zur Folge, dass zusätzlich zu reinen Verbaltranskripten „neue Sekundärdokumente“ wie zum Beispiel Standbildreihen (vgl. Schmitt, 2015, S. 46) die Grundlage der Analysen bilden können. Anhand derer lässt sich der Umgang mit Dingen visualisieren, nachvollziehbar machen und rekonstruieren.

4.2 Zum Kontext der Fallanalyse

Die folgende Fallanalyse basiert auf einer Videosequenz aus einem größeren Korpus videographischen Materials, das im Rahmen des BMBF-Projekts LinKo¹¹ erhoben wurde (vgl. dazu Kranefeld & Mause, 2018). Die im folgenden vorgestellten Sequenzen sind Teile einer Gruppenarbeit. Es handelt sich dabei um eine Fünfergruppe eines Musikkurses einer Jahrgangsstufe 13, der über einen Zeitraum von ca. drei Monaten von einem Komponisten im regulären Musikunterricht begleitet wurde. Der Arbeitsauftrag für die Gruppenarbeit lautete: „Komponiert ein Musikstück von *mindestens* 2 Minuten, in welchem die drei musikalischen Parameter¹² entwickelt werden. Bestimmt einen Dirigenten. Arbeitszeit: 20 Minuten“. In der beobachteten Gruppe hat jede*r der fünf Schüler*innen von Beginn an ein selbstgewähltes Instrument (Boomwhacker, Glockenspiel, Floor Tom, Blockflöte) und es entsteht ein Prozess, den man vielleicht grob mit dem Verfahren des Soundpaintings (vgl. Thompson, 2006) beschreiben könnte: Es wird ein Dirigent bestimmt, der mit vereinbarten Zeichen für die drei vorgegebenen Parameter die Komposition flexibel in Echtzeit gestaltet.

4.3 Segmentierung des Gruppenarbeitsprozesses entlang der Rolle der Blockflöte

Der Erfindungsprozess der Gruppe wurde von uns analytisch in fünf Phasen unterteilt. Diese Abschnitte ergeben sich dabei aus den in diesen Passagen erkennbaren Deutungen und Umdeutungen der Blockflöte:

- 1) Ausschluss (demoniertes Ding): Zunächst klären die Schüler*innen die Rolle des Dirigenten und die Verteilung der Instrumente. Dabei wählt ein Schüler die Blockflöte aus. Der Dirigent, den die Gruppe zuvor bestimmt hat, möchte das offenbar nicht und droht mit dem Rauswurf der Flöte („*Nein, die Flöte fliegt jetzt raus!*“) und stellvertretend des Schülers, wenn er nicht ein anderes Instrument

11 LinKo (*Lernbegleitung im Blindflug. Eine videobasierte Untersuchung zur Rolle von Lehrenden-Interventionen in Gruppenkompositionsprozessen*) wird mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JK1608 im Förderschwerpunkt *Forschung zur Kulturellen Bildung* gefördert.

12 Ein zuvor im Plenum erarbeitetes Tafelbild nennt folgende „musikalische Parameter: Lautstärke/Dynamik, Tonhöhe und Tonlänge“.

wählt („Flöte ist kacke. Bitte. (.) <<mit dem Taktstock Richtung Tür zeigend> Sonst fliegst du aus unserer Gruppe>.“). Schließlich kommt es zu einem spielerischen, aber dennoch energischen Kampf, in dem der Dirigent versucht, dem Flötisten sein Instrument zu entreißen. Die Flöte erfährt dabei eine stark negative Bewertung: Sie wird als Folge der Auseinandersetzung in ihre zwei Teile zerrissen, also temporär demontiert und wörtlich als „kacke“ bezeichnet. Schließlich wird sie auf einem Tisch hinter dem Dirigenten abgelegt, wo sie in der nächsten Phase der Gruppenarbeit unbeachtet und unangetastet liegen bleibt.



Abbildung 1

- 2) Nicht-Beachtung (Bystander): Als abgelegtes und ignoriertes Instrument wird die Blockflöte in der folgenden Phase zum Bystander. Als *bystander* bezeichnet Goffman (1981) in seiner auch in der Unterrichtsforschung stark rezipierten Interaktionstheorie Menschen oder Dinge, die zwar im Raum sind, aber nicht beachtet oder in die Interaktion integriert werden (vgl. Fetzer, 2017). Währenddessen erarbeitet die Gruppe eine Narration für ihre Komposition, in der es um eine Seeschlacht und das Rudern geht. Die im Verlauf des Prozesses immer weiter ausgearbeitete Rahmengeschichte bezieht sich dabei explizit auf einen wahrscheinlich geteilten medialen Bezugspunkt, die Fernsehserie Vikings. Die in der Wikingerzeit spielende Serie bildet dabei als sinnstiftendes Element die programmatische Folie der Komposition.

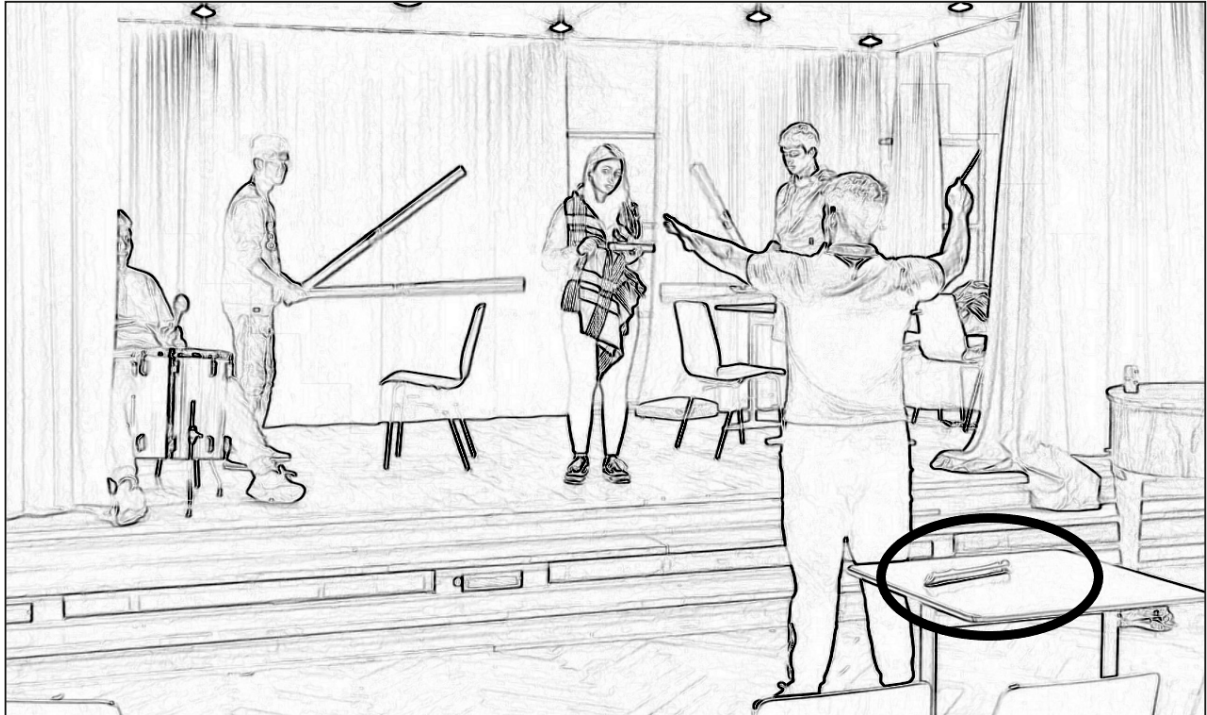


Abbildung 2

- 3) Wiedereinbezug (Ratified Participant): Auch bei der Berücksichtigung von Dingen sind gerade die Phasen für die Analyse interessant, in denen *bystander* zu *ratified participants* werden, also quasi aus dem Off geholt und dadurch als Teilnehmer innerhalb des Interaktionsgeschehens anerkannt werden (Fetzer, 2017). Ein entsprechender Rollenwechsel der Blockflöte wird hier durch den Lehrer initiiert. Angesichts des Themas der Narration (Seeschlacht, Wikinger) entwickelt der Dirigent die kompositorische Idee, ein Horn als Signalton einsetzen zu wollen („Herr [Lehrer] haben wir zufällig (.) so ein Horn oder sowas <<die Hände an den Mund bewegend, als würde er Horn spielen> so, so’n Horn so dwu:->?“). Der Lehrer schlägt vor, diese Idee stattdessen mit der Flöte umzusetzen („Nimm doch die Flöte!“). Diese Aufforderung wird vom Schüler zunächst ignoriert. Einige Minuten später allerdings bringt der Lehrer die immer noch unbeachtet auf dem Tisch liegende Flöte wiederum ins Spiel: „Was ist mit der Flöte überhaupt?“. Erst nach diesem erneuten Hinweis wird die Flöte etwas widerwillig und entgegen der ursprünglichen Absicht des Dirigenten wieder in den Prozess integriert. Darüber hinaus schlägt der Lehrer vor, dass der Dirigent ja gleichzeitig dirigieren und Flöte spielen könne, indem er nur eine Hand nutzt. Die dadurch eingeschränkte Potenzialität des Instruments beeinflusst im weiteren Verlauf maßgeblich die Deutung der Flöte als ein Signalinstrument.

- 4) Umdeutung durch Spielhaltung (Horn): Es folgt eine Phase, in der der Dirigent Spielweisen und Klangmöglichkeiten der Flöte exploriert.¹³ In dieser Phase wird die Flöte gemäß der ursprünglichen kompositorischen Idee zum Hornersatz.



Abbildung 3

Unterstützt wird diese Deutung der Blockflöte durch die Spielhaltung des Schülers, der sie während seiner Explorationsphase wie ein Horn in die Luft hält. Zudem zeigt das Standbild auch einen Fall der Verflechtung von mehreren Dingen im Kontext einer Bedeutungszuschreibung: Der Dirigent hat sich aus dem Requisitenfundus hinter der Bühne ein Kopftuch geholt, wahrscheinlich um die szenische Folie der Komposition zu unterstreichen. Die Deutung der Flöte als Horn wird also sowohl durch die Kombination mit einem anderen Ding als auch durch die Spielhaltung des Dirigenten vollzogen.

- 5) Umdeutung durch Benennung (Pfeife): Anschließend ist die Flöte einer weiteren Umdeutung unterworfen. Durch die einhändige und ungeübte Spielweise der Blockflöte erklingen ausschließlich quietschend überblasene Pfeiftöne. Vermutlich auch durch diesen akustischen Eindruck inspiriert benennt ein Schüler die Flöte entsprechend: „*Wenn ich diese Pfeife drücke, rufst du ,Feind in Si:cht‘*“. Die Flöte wird für die Schüler*innen also vom Hornersatz zur Pfeife. Auch im weiteren Prozess finden sich Interaktionssequenzen, die deutlich machen, dass sich die Bezeichnung „*Pfeife*“ für die Blockflöte in der verbalen Interaktion verfestigt und bestätigt hat:

Dirigent (Tim):	Nein, dann <i>pfeif</i> ich noch einmal. Immer wenn ich <i>pfeife</i> , sagst du was.
Lutz:	„Weiter rudern“?
Dirigent (Tim):	„Weiter rudern“ sagst du immer, wie du willst. Aber ich- beim ersten Mal <i>Pfeifen</i> , das heißt „Feind in Si:cht“–
Anton:	((lacht))
Dirigent (Tim):	Beim zweiten Mal <i>Pfeifen</i> da rufst du- beim zweiten Mal <i>Pfeifen</i> da rufst du so „Piraten“ und dann wirst du schneller automatisch. ¹⁴

13 Der Schüler hält die Flöte zumeist nur mit einer Hand und produziert hauptsächlich überblasene Töne. Die Möglichkeit, durch Abdecken von Löchern verschiedene Töne zu erzeugen, nutzt er nicht, stattdessen erzeugt er mit nur einem schrillen Ton eher rhythmische Patterns.

14 Hervorhebungen im Transkript aus analytischen Gründen durch die Autor*innen.

Diese Sequenz ist insofern interessant, als dass die ursprüngliche Bedeutungs-zuweisung ‚Horn‘ mit dem hervorgebrachten Klang des Dings nicht kompatibel ist und es daher zur Benennung ‚Pfeife‘ kommt. Reckwitz (2003) spricht entsprechend davon, dass die „Faktizität eines Artefakts nicht beliebigen Gebrauch und beliebiges Verstehen“ (Reckwitz, 2003, S. 291) erlaubt.

Neben dem ‚Gebrauch der Dinge‘ trägt also auch die ‚Benennung von Dingen‘ zur Bedeutungs-genese im vorliegenden Prozess des Musik-Erfindens bei. Der Einsatz der Flöte als Pfeife hat hier wie beim Einsatz als Horn eine Signalfunktion. In der Interaktion des Dirigenten mit der Gruppe wird dabei immer mehr auch eine Kommandofunktion der Flöte (als Pfeife) relevant. Bezogen auf den szenischen Kontext erinnert der Dirigent mit der Pfeife an einen Offizier auf einem Segelschiff, der die Bootsmannpfeife nutzt, um Segelkommandos zu geben. Damit verblasst zwar der szenische Kontext der Wikinger, nicht notwendigerweise aber der Kontext einer Seeschlacht. Gleichzeitig ist aber auch jenseits des szenischen Kontextes eine musikalische Funktion rekonstruierbar: Ähnlich einer Apito, die der Leiter einer Sambagruppe zur Markierung von Breaks nutzt, kündigt der Dirigent mit der Pfeife jeweils neue Phasen in der musikalischen Gestaltung an, die ein neues Tempo oder einen anderen Rhythmus erfordern. Die ursprüngliche Signalfunktion wird also ergänzt um eine Kommandofunktion, die so auch eine soziale Dimension der Flöte als Symbol der Führungsposition (Leiter einer Sambagruppe bzw. Schiffsoffizier) deutlich macht.¹⁵

In dieser Fallanalyse zeigt sich die Verflochtenheit und Verwobenheit szenischer, sozialer und musikalischer Dimensionen innerhalb von Ding-Praktiken in einem Kompositionsprozess: In szenischer Hinsicht unterstreicht die Flöte den narrativen Kontext, wird aber auch umgekehrt von den Schüler*innen durch diesen als Horn bzw. als Signalpfeife gedeutet. Im Hinblick auf eine soziale Praktik innerhalb der Gruppe unterstützt die Flöte die Selbstpositionierung des Dirigenten als ‚Bestimmer‘.¹⁶ In musikalischer Funktion leitet der Einsatz der Flöte (Pfeife) jeweils einen neuen musikalischen Abschnitt ein und wirkt damit formgenerierend. Zwar kann man diese Dimensionen – wie soeben geschehen – analytisch trennen, die Interaktionsanalyse verweist aber vielmehr darauf, dass diese Dimensionen eng miteinander verwoben sind und je nach konkreter Interaktionssituation in ihrer Bedeutung changieren, sich auch überlagern können: Geht es

15 Bei der Analyse spielte auch das methodische Verfahren der „gedankenexperimentellen Kontextvariation“ (Dinkelaker & Herrle, 2009, S. 96) eine Rolle, die sowohl im Kontext der Analyse der Spielhaltung als auch im Hinblick auf akustische Signale (Apito vs. Bootsmannpfeife) dazu geeignet ist, die Interaktionsanalyse mehrdimensional zu bereichern.

16 Eine vielversprechende Vertiefung der Analyse könnte sich hier auf die Rolle der Dinge im Hinblick auf die Konstruktion von Machtstrukturen und sozialer Ordnung innerhalb der Gruppe und in der Interaktion mit dem Lehrer richten.

im Augenblick um die Organisation der musikalischen Abläufe, wird die Blockflöte zum musikalischen Signalinstrument. Identifizieren sich die Schüler*innen aktuell sehr mit ihrer Narration, dann tritt die szenische Deutung der Blockflöte als Signalpfeife oder Horn in den Vordergrund.

Bemerkenswert ist die Vielzahl an Modi, in denen innerhalb der Interaktionssituation (Um-)Deutungen eines Instruments vollzogen werden (können): Neben der auch durch verbalsprachliche Analyse gut zugänglichen Variante der Umbenennung von Dingen, waren dies vor allem Deutungen durch ihren Gebrauch, etwa durch die Spielhaltung (Haltung wie ein Horn) und die Spielweise der Blockflöte (einhändige Nutzung), aber auch Deutungen durch Kontextualisierung des Instruments mit anderen Dingen (etwa mit dem Kopftuch) und mit einer Narration, die die Blockflöte mit funktionalen Handlungselementen (Kommando) verbindet.

5. Fazit und Ausblick

Durch die analytische Einbeziehung der Dinge erschließt sich, so hat die Fallanalyse gezeigt, gerade für eine spezifisch nonverbale, flüchtige Fachpraxis eine ebenso zentrale wie konstituierende Ebene. Die bereits von Rabenstein angeführte Instabilität der Dinge, die sie als Argument gegen die Vorstellung eines Netzwerks anführt, lässt sich hier gut beobachten. Dennoch lassen sich möglicherweise die im Anschluss an Kalthoff et al. (2016) als Verflechtungen zu bezeichnenden Verbindungen aus menschlichen und dinglichen Akteur*innen rekonstruieren und in ihrer Bedeutsamkeit für die sinnstiftende Bedeutungshandlung erkennen.

Dabei erweist sich die Rolle von Dingen in Prozessen des Musik-Erfindens nicht statisch, sondern vielfältig und wandelbar. Bemerkenswert sind im vorliegenden Fall die Spontaneität und Dynamik, mit der die Rolle und die Bedeutung eines am Prozess beteiligten Instruments Veränderungen unterworfen wird. Neben dieser Wandelbarkeit ist allerdings auch eine Persistenz im Sinne einer Bedeutungskonstanz denkbar. Dies könnte eine Perspektive für zukünftige Analysen und Fallvergleiche sein.

Weiter zu verfolgen wäre zudem die Frage, inwieweit und wie genau der Gebrauch der Dinge – in diesem Falle von Instrumenten in Prozessen des Musik-Erfindens – durch eine von Reckwitz angenommene „Faktizität eines Artefakts“ (Reckwitz, 2003, S. 291) tatsächlich bereits eingeschränkt wird und wie sich dabei das Ausmaß von Ermöglichung und Beschränkung des Gebrauchs im Prozess rekonstruieren lässt. Einen Hinweis darauf könnte in unserem Fallbeispiel die Umdeutung vom Horn zur Pfeife – angeregt durch das tatsächliche Klangpotenzial des Instruments – liefern. Würde man, wie Fetzer es in ihrem Objekt integrierenden Ansatz tut, den Dingen eigene Turns zuweisen, so könnte sich die Möglichkeit einer vom Instrument ausgehenden Generierung von Ideen oder Im-

pulsen andeuten und zwar im Sinne eines reaktiven ‚Sich-Widersetzens‘ gegen die momentan gültige Bedeutungszuweisung ‚Horn‘.

In methodischer Hinsicht hat sich gezeigt, dass erst eine multimodale Interaktionsanalyse ermöglicht, eine Deutung der Dinge durch ihren Gebrauch zu rekonstruieren. Gerade die Interpretation von Körperhaltungen oder auch von akustischen Signalen stellt dabei eine Herausforderung dar. Hier erwies sich eine „gedankenexperimentelle Kontextvariation“ (Dinkelaker & Herrle, 2009, S. 82) als hilfreich, um auch eine mehrdimensionale Rekonstruktion zu ermöglichen und die Instabilität der Dinge im Prozess abzubilden. Durch die Fokussierung auf die (Um-)Deutung der Blockflöte bleiben notwendigerweise andere Aspekte unbeachtet: So wird in unserer Analyse zum Beispiel (absichtlich) ausgeblendet, inwieweit jedes einzelne Mitglied der Gruppe die wechselnden Zuschreibungen und Deutungen wahrnimmt, mitvollzieht oder teilt. Zudem ist zu beachten, dass die unterschiedlichen Deutungen der Blockflöte durch die Schüler*innen nicht nur als Abfolge zu denken sind, wie es das gewählte Phasenmodell nahelegt, sondern sich teilweise auch gleichzeitig und überlagernd vollziehen.

Der dezidiert Dinge integrierende Ansatz zur Erforschung von Prozessen des Musik-Erfindens wird in unserer Arbeitsgruppe aktuell in unterschiedlichen Dimensionen weiterverfolgt: So beschäftigen wir uns mit der Rolle digitaler Medien in Prozessen des Musik-Erfindens (etwa beim Komponieren mit Loops und Samples). Dort stellt sich unter anderem die Frage, inwiefern die Beschaffenheit der verwendeten Hard- und Software ebenso wie eine technische Affinität und digitale Vorerfahrung die Interaktionsprozesse beeinflussen. Im Rahmen des Projekts LinKo wird zudem die Rolle der Lehrenden innerhalb von Prozessen des Musik-Erfindens in (Klein-)Gruppen fokussiert und dabei auch eine die Dinge integrierende Forschungshaltung eingenommen: So werden Lehrende als „Hüter der Dinge“ (Godau, 2018, S. 46) erkennbar, indem sie zum Beispiel Dinge exponieren oder exkludieren (vgl. Röhl, 2015; Godau, 2018), wie es auch das vorliegende Fallbeispiel eindrucksvoll zeigt. Darüber hinaus ist im Hinblick auf die Aufgabenkultur im Musikunterricht zu fragen, inwieweit schon in der Aufgabenstellung die Potenzialität der Dinge, also ihr sogenannter „Appell- und Aufforderungscharakter“ (Rabenstein & Wienike, 2012, S. 190) eingeschränkt oder im Gegenteil erweitert wird.

Bei allem Potential eines die Dinge integrierenden Ansatzes gilt es allerdings gleichzeitig mit Rabenstein (2018b) für zukünftige Forschungen darauf zu verweisen, die „Methodologie zur Beobachtung der Dinge an ihrem beiläufigen, weitgehend habitualisierten praktischen Gebrauch“ (Rabenstein, 2018b, S. 22) zu orientieren und die Erforschung von Prozessen des Musik-Erfindens nicht durch die Fixierung auf die Rolle der Dinge und damit durch eine unverhältnismäßige Selektivität der Perspektive zu verzerren.

Literatur

- Asbrand, B., Martens, M. & Petersen, D. (2013). Die Rolle der Dinge in schulischen Lehr-Lernprozessen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(2), 171–188.
- Barrett, M. (1998). Researching Children's Compositional Processes and Products. Connections to Music Education Practice. In B. Sundin (Hrsg.), *Children composing* (S. 10–34). Malmö: Malmö Academy of Music.
- Breidenstein, G. (2002). Interpretative Unterrichtsforschung – eine Zwischenbilanz und einige Zwischenfragen. In G. Breidenstein, A. Combe, W. Helsper & B. Stelmaszyk (Hrsg.), *Forum qualitative Schulforschung 2. Interpretative Unterrichts- und Schulbegleitforschung* (S. 11–27). Opladen: Leske und Budrich.
- Breidenstein, G. (2006). *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. Studien zur Schul- und Bildungsforschung*: Bd. 24. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (GWV).
- Dinkelaker, J. & Herrle, M. (2009). *Erziehungswissenschaftliche Videographie. Eine Einführung*. Qualitative Sozialforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (GWV).
- Fetzer, M. (2012). Lernen in einer Welt der Dinge. Methodologische Diskussion eines Objekt-integrierenden Ansatzes zur mikroethnographischen Unterrichtsanalyse. In B. Friebertshäuser, H. Kelle, H. Boller, S. Bollig, C. Huf, A. Langer, M. Ott & S. Richter (Hrsg.), *Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie* (S. 121–135). Opladen: Barbara Budrich.
- Fetzer, M. (2017). Auf Objekte bauen. Interaktionstheorie auf den Spuren von Objekten. In M. Beck & R. Vogel (Hrsg.), *Geometrische Aktivitäten und Gespräche von Kindern im Blick qualitativen Forschens. Mehrperspektivische Ergebnisse aus den Projekten erStMaL und MaKreKi* (Empirische Studien zur Didaktik der Mathematik, S. 41–59). Münster: Waxmann.
- Fiedler, D. & Handschick, M. (2014). *Produktive Methoden im Test. Zum Stellenwert und zur Attraktivität produktiver Methoden im Musikunterricht an allgemein bildenden Schulen*. Pädagogische Hochschule Freiburg.
- Goffmann, E. (1981). *Forms of talk*. Philadelphia: University of Philadelphia Press.
- Godau, M. (2018). Wie kommen die Dinge in den Musikunterricht? Zur Materialität musikpädagogischer Praxis am Beispiel divergierender Orientierungen im Kontext unterrichtsbezogenen Handelns angehender Lehrkräfte. In B. Clausen & S. Dreßler (Hrsg.), *Soziale Aspekte des Musiklernens* (Musikpädagogische Forschung, S. 43–55). Münster: Waxmann.
- Kalthoff, H., Cress, T. & Röhl, T. (2016). Einleitung: Materialität in Kultur und Gesellschaft. In H. Kalthoff, T. Cress & T. Röhl (Hrsg.), *Materialität. Herausforderungen für die Sozial- und Kulturwissenschaften* (S. 11–41). Paderborn: Wilhelm Fink.
- Kalthoff, H. & Röhl, T. (2011). Interobjectivity and Interactivity. Material Objects and Dis-course in Class. *Human Studies*, 34(4), 451–469.
- König, G. (2012). Das Veto der Dinge. Zur Analyse materieller Kultur. In K. Priem, G. König & R. Casale (Hrsg.), *Die Materialität der Erziehung. Kulturelle und soziale Aspekte pädagogischer Objekte* (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft, S. 14–31). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kranefeld, U. (2008) Zwischen explorativem Musizieren und ästhetischer Reflexion. Ergebnisse einer Studie über Gruppenkompositionsprozesse zu Bildern im Musikunter-

- richt der gymnasialen Oberstufe. In A. C. Lehmann & M. Weber (Hrsg.), *Musizieren innerhalb und außerhalb der Schule* (Musikpädagogische Forschung, S. 77–96) Essen: Die Blaue Eule.
- Kranefeld, U. (2017) Videobasierte Unterrichtsprozessforschung. In M. L. Schulten & K. S. Lothwesen (Hrsg.), *Methoden empirischer Forschung in der Musikpädagogik. Eine anwendungsbezogene Einführung* (S. 27–54). Münster: Waxmann.
- Kranefeld, U. & Mause, A.-L. (2018) Anregung zur Exploration? Eine videobasierte Fallanalyse zur Lernbegleitung beim Musik Erfinden in der Gruppe. In J. Voit (Hrsg.), *Zusammenspiel? Musikprojekte an der Schnittstelle von Kultur- und Bildungseinrichtungen* (Diskussion Musikpädagogik, Sonderheft 9, S. 139–151) Hamburg: Junker-Verlag.
- Krummheuer, G. & Naujok, N. (1999). *Grundlagen und Beispiele Interpretativer Unterrichtsforschung. Qualitative Sozialforschung*: Bd. 7. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (GWV).
- Latour, B. (2005). *Reassembling the social. An introduction to Actor-Network-Theory*. Clarendon lectures in management studies. Oxford: Oxford Univ. Press.
- Martens, M., Asbrand, B. & Spieß, C. (2015). Lernen mit Dingen. Prozesse zirkulierender Referenz im Unterricht. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 4(1), 48–65.
- Rabenstein, K. (2018a). Ding-Praktiken. Zur sozio-materiellen Dimension von Unterricht. In M. Proske & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren* (S. 319–347). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Rabenstein, K. (2018b). Wie schaffen Dinge Unterschiede? Methodologische Überlegungen zur Materialität von Subjektivationsprozessen im Unterricht. In A. Tervooren & R. Kreitz (Hrsg.), *Dinge und Raum in der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung* (Schriftenreihe der DGfE-Kommission Qualitative Bildungs- und Biographieforschung, S. 15–36). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Rabenstein, K. & Wienike, J. (2012). Der Blick auf die Dinge des Lernens. Überlegungen zur Beobachtung der materiellen Dimension pädagogischer Praktiken. In H. d. Boer & S. Reh (Hrsg.), *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen* (S. 189–202). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (GWV).
- Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie*, 32(4), 282–301.
- Reh, S. & Ricken, N. (2012). Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativempirischen Erforschung von Subjektivation. In I. Miethe & H.-R. Müller (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie* (S. 35–56). Opladen: Barbara Budrich.
- Röhl, T. (2013). *Dinge des Wissens. Schulunterricht als sozio-materielle Praxis*. Qualitative Soziologie: Bd. 16. Stuttgart: Lucius Verlag.
- Röhl, T. (2015). Die Objektivierung der Dinge. Wissenspraktiken im mathematisch-naturwissenschaftlichen Schulunterricht. *Zeitschrift für Soziologie*, 44(3), 162–179.
- Rolle, C. (2014). Ästhetischer Streit als Medium des Musikunterrichts. Zur Bedeutung des argumentierenden Sprechens über Musik für ästhetische Bildung. *Art Education Research*, 5(9).
- Rosenbrock, A. (2006). *Komposition in Pop- und Rockbands. Eine qualitative Studie zu kreativen Gruppenprozessen*. Beiträge zur Musikpsychologie: Bd. 6. Hamburg: LIT.

- Schatzki, T. (2016). Materialität und soziales Leben. In H. Kalthoff, T. Cress & T. Röhl (Hrsg.), *Materialität. Herausforderungen für die Sozial- und Kulturwissenschaften* (S. 63–88) Paderborn: Wilhelm Fink.
- Schmitt, R. (2015). Positionspapier. Multimodale Interaktionsanalyse. In U. Dausendschön-Gay, E. Gülich & U. Krafft (Hrsg.), *Ko-Konstruktionen in der Interaktion. Die gemeinsame Arbeit an Äußerungen und anderen sozialen Ereignissen* (S. 43–51). Bielefeld: transcript.
- Schmitt, R. & Knöbl, R. (2013). Recipient design aus multimodaler Sicht. *Deutsche Sprache*, 41(3), 242–276.
- Sturm, T. (2014). Rekonstruktion der Herstellung und Bearbeitung von Differenz im inklusiven Unterricht mithilfe der Dokumentarischen Videointerpretation. In R. Bohnsack (Hrsg.), *Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Methodologie und Forschungspraxis* (Sozialwissenschaftliche Ikonologie: Qualitative Bild- und Videointerpretation, S. 153–178). Opladen: Barbara Budrich.
- Thompson, W. (2006). *Soundpainting. The art of live composition. Workbook I*. New York: Par Walter Thompson.

Ulrike Kranefeld
 Technische Universität Dortmund
 Institut für Musik und
 Musikwissenschaft
 Musikpädagogische Forschungsstelle
 Emil-Figge-Str. 50
 44227 Dortmund
 ulrike.kranefeld@tu-dortmund.de

Anna-Lisa Mause
 Technische Universität Dortmund
 Institut für Musik und
 Musikwissenschaft
 Musikpädagogische Forschungsstelle
 Emil-Figge-Str. 50
 44227 Dortmund
 anna-lisa.mause@tu-dortmund.de

Jan Duve
 Technische Universität Dortmund
 Institut für Musik und
 Musikwissenschaft
 Musikpädagogische Forschungsstelle
 Emil-Figge-Str. 50
 44227 Dortmund
 jan.duve@tu-dortmund.de